

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO ACADÉMICO 2020/2021

ELEMENTOS DE UNA ESCUELA DEMOCRÁTICA. PROPUESTA DE UNA RÚBRICA DE EVALUACIÓN

ELEMENTS OF A DEMOCRATIC SCHOOL.
PROPOSAL FOR AN EVALUATION RUBRIC

Autor: Ángel Fontaneda Sánchez

Director: Jesús Romero Morante

06/07/2021

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

Índice

Resumen	2
Abstract	2
1. Introducción.....	3
2. Estado de la cuestión	4
2.1. ¿Qué son las escuelas democráticas?.....	4
2.2. ¿Cuál es su origen?	7
2.3. Estructuras y organización democrática en la escuela.....	10
2.3.1. Valores fundamentales	13
2.4. Currículum democrático	15
2.5. Ejemplos de escuelas democráticas: la escuela de Fratney y el colegio Palomeras Bajas.....	21
3. Objetivos	29
4. Propuesta de una rúbrica para evaluar los elementos democráticos de una escuela.....	30
4.1. Diseño de la rúbrica y justificación	30
4.2. Limitaciones de la propuesta.....	36
5. Conclusiones.....	38
6. Bibliografía	40

Resumen

El presente trabajo es una revisión del concepto de “escuelas democráticas”, a través de la cual se analizan los diferentes elementos y procesos que conforman una escuela como democrática. Durante esta revisión contextualizamos las escuelas democráticas, es decir, de dónde vienen, para posteriormente analizar sus estructuras y el currículum que las componen. A partir de dos ejemplos de escuelas, una estadounidense y otra española, se explican diferentes estructuras y procesos que se dan lugar en este tipo de escuelas. Finalmente, se propone el uso de una rúbrica, diseñada a partir de varias categorías, para evaluar diferentes elementos democráticos de una escuela.

Palabras clave: educación democrática, escuelas democráticas, rubrica de evaluación

Abstract

This paper reviews the concept of “democratic schools”, finding and analyzing the different elements and processes that make up a school as democratic. During this review we contextualize democratic schools, that is, where they come from, and then analyze their structures and curriculum. Using two examples of schools, American and Spanish, we explain different structures and processes that take place in this type of school. Finally, it proposes the use of a rubric, designed based on several categories, to evaluate different democratic elements of a school.

Key words: democratic education, democratic schools, evaluation rubric

1. Introducción

Desde mediados del siglo XX, algo más tarde para España, la democracia ha sido por excelencia el modelo institucional para la gobernanza de las sociedades europeas. Existen ciertas condiciones para que una sociedad se considere democrática, como por ejemplo: la libertad de pensamiento y de expresión, el bienestar individual y colectivo, los derechos humanos y constitucionales o la organización institucional para alcanzar una representación ciudadana eficaz (Beane, 2005). Si bien es cierto que sería interesante comprobar cuántas de estas condiciones, y muchas otras, se cumplen en España, en el presente trabajo voy a centrarme en la educación, concretamente en las escuelas democráticas.

Algunas preguntas a las que intentaré dar respuesta son: ¿Qué son las escuelas democráticas? ¿Cómo se configuran? ¿Cuáles son sus valores? ¿Qué condiciones tiene que darse para que puedan existir? ¿Cómo se estructura su currículum? ¿Cómo son los procesos de gobernanza dentro de la escuela? ¿Cuál es el papel que tienen las familias y la comunidad educativa? ¿Qué relación tienen con la comunidad del barrio? ¿Qué nivel de compromiso implican? ¿Son cruciales para el desarrollo de la democracia en la sociedad en la que se encuentran?

2. Estado de la cuestión

2.1. ¿Qué son las escuelas democráticas?

Si intentamos dibujar un significado común que todos le otorgamos a la democracia, rápidamente podemos acordar que radica en el principio de la soberanía popular y, por consiguiente, en la participación política de la ciudadanía para decidir sobre cuestiones comunes en la sociedad de la que forman parte. Sin embargo, como han descrito varios trabajos académicos (Pecellín y Pérez Ortega, 2019; Apple, 2006), con el afianzamiento del libre mercado la democracia ha adquirido un carácter mercantil, ya que se usa en pro de legitimar el “todo vale” para desarrollar políticas económicas a favor del neoliberalismo. Las escuelas no son una excepción. Y no solo porque en las últimas décadas se ha insistido cada vez más, al amparo de los discursos de la OCDE o del Banco Mundial, en el papel de la educación como instrumento de la política económica, en particular de las políticas de oferta alentadas por el credo neoliberal en respuesta a la globalización. El énfasis en las competencias defendidas como imprescindibles para la empleabilidad y la integración de los estudiantes en la “sociedad y la economía del conocimiento” no es un hecho aislado. Ha llegado de la mano de nuevas políticas educativas que redefinen el concepto de mejora desde una óptica productivista, en torno a la consecución de resultados o indicadores medibles, y que aplican a la escuela los principios gerencialistas de la *new public management* (Romero, 2018), sirviéndose de la rendición de cuentas mediante evaluaciones externas estandarizadas para reestructurar la educación como un *cuasi-mercado* en el que los centros han de competir entre sí (Whitty, Power y Halpin, 1999).

Son muchos los que han hablado de los fines de la educación, y de como esta, a través de unos valores y contenidos que quiere transmitir, educa personas para una sociedad concreta con unas dinámicas políticas y valores concretos.

Este enfoque productivista orienta hacia la competitividad, el individualismo y las supuestas necesidades de la economía, lo cual, en esencia, se aleja de un modelo social democrático en el que el bien común y la justicia social son grandes pilares (García et al., 2007).

Todo esto es importante a la hora de enmarcar la educación democrática. Cuando hablamos de escuelas democráticas nos referimos a un conjunto de iniciativas y experiencias cuya máxima central es educar para y en la democracia. Lo cual implica a su vez actuar en varios planos interrelacionados. Por una parte, se trata de hacer de la escuela un “espacio público” genuino (Grupo Gea-Clío, comp., 2005). El adjetivo “público” no alude aquí a la titularidad estatal, “sino a la necesidad de concebirla como un espacio colectivo común, por definición inclusivo, que acoja a todos y a todas sin obligarnos a justificar o renegar de nuestro origen, condición socioeconómica, identidad cultural, idiosincrasia, etc., sino que en nuestra diversidad nos considere iguales. Y que nos acoja, por tanto, no de una manera segmentada o estratificada, sino promoviendo la convivencia en las mismas aulas de quienes somos diferentes (por nuestro aspecto, creencias, condición social, capacidades...)” (Romero, 2018, p. 45). Todo ello para hacer de la escolaridad una experiencia de dignidad, reconocimiento mutuo y convivencia democrática, y, al tiempo, para intentar garantizar el éxito escolar de todo el alumnado. Por otra parte, se trata de democratizar la organización y gobierno de los centros a fin de convertirlos en enclaves o “laboratorios” de vida democrática. Por último, se trata de poner la educación al servicio de la formación de una ciudadanía crítica, autónoma, participativa, comprometida. Y para avanzar en esa dirección es imprescindible traspasar los límites del centro educativo y crear interrelaciones con el contexto que rodea a los mismos (Broncano, 2003).

En la búsqueda de dicha justicia social y el bien común, las escuelas democráticas son conscientes del carácter opresor que existe en nuestras sociedades capitalistas contemporáneas, en relación con las clases sociales y la cuestión racial y cultural, y que de hecho siempre ha existido en el pasado. Por esa razón, tienen la necesidad de expandirse a toda la comunidad donde se enmarcan para entrar en contacto con su realidad y, desde ahí, buscar el

cambio social. Por otro lado, la participación general de los integrantes del centro en cuestiones de gobierno y elaboración de las estructuras de la escuela es una parte fundamental para darle vida a la democracia (Apple y Beane, 1997). Como se ha mencionado anteriormente, la educación siempre tiene un modelo de sociedad que proyectar. Por este motivo, a la hora de tomar decisiones conjuntas entre todos los agentes de la comunidad educativa, estas deben tener un marco común que las dirija, es decir, unos valores democráticos que las enmarcan. Más adelante concretaremos en qué valores se basa la educación democrática y cómo se concretan en las estructuras organizativas y el currículum.

La garantía del éxito escolar en las escuelas es un requisito indispensable para las escuelas democráticas. El currículum estatal, como ya hemos puntualizado, está enfocado para la adquisición de unas competencias clave de carácter productivista. Al mismo tiempo la estructura social sigue perpetuando las desigualdades educativas y sociales (Feito, 2009). Romper con esta dinámica y crear las condiciones educativas, dentro y fuera de la escuela, para que la educación sea de calidad para toda la diversidad del alumnado, es uno de los objetivos de las escuelas democráticas. Por otro lado, siguiendo con Feito, es necesario otorgarles protagonismo a los estudiantes dentro del currículum, así como dotarles de un sentido crítico para que puedan cuestionar el conocimiento que viene dado y, así, modificarlo y adaptarlo. Por último, es de vital importancia la implicación de la comunidad educativa en la gestión de los centros de manera autogestionada, real, no simplemente en las apariencias de lo recogido por la ley estatal respecto al consejo escolar (Feito, 2009). Existen muchas experiencias (por ejemplo en el centro “Palomeras Bajas” de Madrid) donde, a través de delegados de las familias en diferentes aulas de la escuela, trabajando junto a los profesionales, pueden detectarse problemas y situaciones reales en el aula y la escuela, para posteriormente abordarlas de manera asamblearia en los órganos de gobierno de la escuela (que no se estructuran literalmente como propone la ley) (Feito, 2009).

2.2. ¿Cuál es su origen?

Creemos necesario hacernos la pregunta: ¿De dónde proviene toda esta idea de escuelas democráticas que engloba una serie de concepciones pedagógicas e ideológicas sobre la educación? Nos parece importante contextualizar algunas de las aportaciones que se han ido haciendo a lo largo de la historia, las cuales hacen posible que concibamos hoy esta manera de conformar las escuelas. El texto citado a continuación es un fragmento del libro *Escuelas Democráticas* de Michael W. Apple y J. Beane:

“La enseñanza de unidades temáticas y la integración del currículum se han convertido en lugar común en todos los círculos educativos, pero ¿hemos olvidado que ambos conceptos tienen su raíz en los enfoques “esenciales” centrados en los problemas defendidos por los reconstructivistas sociales progresistas anteriores? (...) ¿Son las prácticas “evolutivamente apropiadas” una intervención reciente o se extienden a las escuelas progresistas centradas en el niño que se crearon a principios de este siglo? (...) ¿Cómo es posible que las formas de relacionar las escuelas con sus comunidades parezcan dejarnos perplejos cuando se pueden encontrar tantas historias sobre significativos proyectos de servicio en las publicaciones profesionales de al menos los últimos sesenta años?” (Apple y Beane, 1997, p. 16 - 17).

Como se apunta en este texto, muchos enfoques de lo que llamamos “innovación educativa” se han ido fundamentando sobre experiencias educativas y publicaciones profesionales que van desde finales del siglo XIX hasta nuestros días (Apple y Beane, 1997). Cabe mencionar que el breve repaso histórico que esbozaremos a continuación se basa principalmente en las reformas curriculares, educativas y sociales que acontecieron en Estados Unidos.

La tradición curricular predominante en el sistema educativo –esto es, el academicismo disciplinar– se vio desafiada sobre todo a partir de finales del siglo XIX por distintos movimientos reformistas que, debido a los cambios sociales y la expansión de la industrialización, se planteaban una adaptación de la educación a los “finés modernos” (Beane, 2005). Uno de esos movimientos fue el protagonizado por los –así llamados en Estados Unidos– “reconstruccionistas sociales”, los cuales se preguntaban “cómo podría

integrarse la escuela en el movimiento más amplio para extender la democracia y aliviar las desigualdades sociales y económicas que se iban haciendo más pronunciadas a medida que avanzaba la industrialización” (Beane, 2005, p. 43, 44). Esta idea tenía como propósito vincular los problemas sociales con el currículum escolar. Dicho movimiento, que defendió un currículum centrado en la formación de una ciudadanía crítica y la creación de estructuras democráticas dentro de la escuela, fue impulsado en las décadas siguientes a través de experiencias educativas como la de Meredith Smith, inspirándose el pragmatismo de John Dewey, y publicaciones en el campo de la educación por diferentes teóricos y educadores como William Kilpatrick, John Dewey o Frances Parker (Beane, 2005).

William Kilpatrick a través de “the project method” introdujo la idea de aprendizaje personal y social/democrático unido al proyecto que se centra en el problema, dentro de un contexto para organizar e integrar el conocimiento. Al mismo tiempo, Meredith Smith, que fue madre de la psicología organicista, introdujo el concepto de integración que explicaba “la convergencia de las personas en una comunidad democrática” (Beane, 2005, p. 48).

La reforma integradora del currículum y la retórica educativa que impulsaba la democracia en las escuelas desde finales del siglo XIX y durante el siglo XX fue cogiendo fuerza. Sin embargo, a partir de 1950 y debido a fuertes ataques conservadores, siguió predominando el humanismo clásico que contemplaba la educación como asignaturas separadas y ensalzaba el conocimiento de la “alta cultura” (Beane, 2005). Aunque se siguió hablando de integración del currículum, y por ende del aspecto social que sustenta las escuelas democráticas, este quedó relegado a ciertas minorías.

También es relevante mencionar que la democracia en las escuelas tiene su origen en proyectos creados por los jóvenes para resolver problemas comunitarios graves, enmarcados dentro de la escuela, los cuales fueron prolongados en el tiempo con el objetivo de forjar relaciones profundas con la comunidad (Apple y Beane, 1997). Por otro lado, el aprendizaje cooperativo fue fuertemente impulsado por el movimiento “esencial” de las décadas de 1940 y

1950, lo cual constituye una base para la construcción colectiva de la democracia en las escuelas.

No podemos olvidar los fuertes intentos por aplacar el racismo institucional y que estaba presente en toda la sociedad. Gracias a la lucha por los derechos civiles de los afroamericanos, se puso de manifiesto que el currículum estaba cuidadosamente diseñado para seguir perpetuando la estratificación social por cuestiones de raza, género y clase socioeconómica (Apple y Beane, 1997). Es importante destacar que hay muchas contribuciones que se han hecho fuera de las escuelas y que han jugado un papel fundamental para el surgimiento de la democracia en estas. En esta línea podemos hablar de todas las obras de John Dewey, no únicamente en el campo de la educación sino en todas sus obras en las que fervientemente defendió y luchó por la democracia, así como de personas como Elisabeth Harrison y Ella Flagg Young que defendieron los derechos de alumnos y profesores (Apple y Beane, 1997). Y en un sentido más amplio, todos los activistas sociales que han luchado por derechos civiles como la eliminación de la segregación racial en las escuelas o la inclusión de personas con diversidad funcional (Apple y Beane, 1997).

Todo esto conforma una serie de experiencias y esfuerzos por parte de educadores y teóricos, no solo educativos, para consolidar una forma diferente de entender la educación en las escuelas. Una manera que no ignora el contexto social que rodea a estas, ni la opresión sistemática de las instituciones y la sociedad en general a grupos de personas por su nivel socioeconómico, raza, género, físico, condición sexual, y una larga lista de condiciones personales y sociales. Aunque faltan muchas referencias históricas de personas que han luchado por este tipo de educación y de entender el aprendizaje, creemos que este brevísimo repaso concluye que ha habido un largo camino lleno de esfuerzos para cambiar la manera de hacer las cosas dentro de las escuelas, y que el reto para las sociedades actuales es continuar con su legado, aprendiendo de los errores y generando nuevos horizontes.

2.3. Estructuras y organización democrática en la escuela

El concepto de democracia, como hemos aprendido en las escuelas en Europa y también en los Estados Unidos (seguramente también en otras partes del mundo), tiene que ver con la democracia representativa, es decir, votar a los partidos políticos que queremos que nos representen a la hora de establecer leyes y organizar los asuntos políticos y económicos de nuestra sociedad. Esta idea de democracia, aplicada a la educación, podría traducirse en esperar del gobierno central las instrucciones y las políticas para dirigir la vida en la escuela. Sin embargo, para poder establecer relaciones con la comunidad en la que se encuentra la escuela, es necesario poder tomar decisiones y elaborar políticas que se deduzcan del propio contexto, es decir, que sean tomadas por personas que están involucradas directamente.

James A. Beane, en su libro *La integración del Currículum*, habla de que buscar la democracia en las escuelas es una forma de vida. La preocupación por las cuestiones sociales, la acogida de la diversidad en el aula (también en la escuela y en la comunidad), la creencia en que valores como la justicia social y la cooperación nos llevarán lejos como sociedad, o el respeto a la infancia y creer en los jóvenes, son actitudes adoptadas por los profesionales y la comunidad educativa para generar una democracia real en las escuelas. Las personas comprometidas con esto no pueden estarlo simplemente en la escuela o en su trabajo (en el caso de los educadores profesionales) (Beane, 2005). Son cosas que implican una cosmovisión del mundo que se aplica a todas las parcelas de la vida. Esto es lo que le da sentido a la “*forma de vida democrática*”.

A propósito, Michael W. Apple describe los fundamentos de esta vida democrática, es decir, las condiciones que han de darse para que la democracia esté presente en las escuelas:

“1. La libre circulación de ideas, con independencia de su popularidad, que permite a las personas estar informadas al máximo; 2. La fe en la capacidad individual y colectiva de las personas para crear posibilidades y resolver

problemas; 3. El uso de la reflexión crítica y el análisis para valorar ideas, problemas y políticas; 4. La preocupación por el bienestar de otros y “el bien común”; 5. La preocupación por la dignidad y los derechos de los individuos y las minorías; 6. Una comprensión de que la democracia no es tanto un “ideal” que se debe perseguir como un conjunto “idealizado” de valores que debemos vivir y que deben guiar nuestra vida como pueblo; 7. La organización de instituciones sociales para promover y ampliar la forma de vida democrática.” (Apple y Beane, 1997, p.21).

La igualdad de oportunidades es una característica indispensable de las escuelas democráticas. El fracaso escolar tiene relación con la procedencia socioeconómica del alumnado, es decir, es responsabilidad de la escuela generar las condiciones óptimas para la inclusión de todos los estudiantes y que la igualdad de oportunidades no quede en “papel mojado” (Martínez García, 2007). Por lo tanto, las escuelas democráticas están comprometidas con incidir de manera significativa en los obstáculos sociales, e institucionales, que tienen que ver con la raza, el género o la clase socioeconómica. Para ello es necesario extender la democracia más allá de las fronteras de la escuela y contar con las condiciones específicas del contexto donde se encuentran, es decir, entender que es necesario luchar contra las desigualdades que se producen en el día a día fuera de la escuela, en el barrio, para que puedan existir cambios que tengan un efecto prolongado en la vida de los niños y de la comunidad (Apple y Beane, 1997). Solo de esa manera podemos hablar de una auténtica democracia.

La diversidad es una característica intrínseca al ser humano. Cada persona se ha desarrollado en unas condiciones concretas y tiene una visión del mundo concreta, la cual está fundamentalmente basada en la personalidad propia y las experiencias que ha tenido en el mundo en base a su contexto (Girado, 2020). A la hora de hablar de democracia, la pregunta de cómo encajar tantos puntos de vista diferentes en una dirección común se hace indispensable. La respuesta está en la singularidad de la propia comunidad en sí para abordar, de forma conjunta, puntos en común para seguir hacia delante. No se puede perder de vista el bien común, el cual es un rasgo principal de la democracia. Por lo tanto, dentro de las individualidades, es posible encontrar un propósito compartido a través de la cooperación y la colaboración (Beane, 2005).

Esta forma de entender la democracia no da lugar a un proceso sencillo. Encontrar esta dirección conjunta se torna un trabajo que requerirá de compromiso y tiempo, no solo por parte de los educadores profesionales, sino también por parte de las familias y otros agentes de la comunidad educativa (Apple y Beane, 1997). Para encontrar similitudes en la forma de concretar el currículum, las normas de convivencia, la forma de abordar diferentes proyectos educativos, etc., es necesario horas de debate y de discusión. No hay una fórmula sencilla y mágica para que la democracia de base funcione, sino una implicación real y comprometida de las partes involucradas. Sin embargo, aunque este camino pueda ser duro, en las escuelas democráticas se apuesta por una toma de decisiones local, que huye de la centralización estatal del currículum, la competitividad o el individualismo.

Por este motivo, más que una fórmula mágica que muchas veces quiere plasmarse a través de un currículum integrador y crítico, es necesario que las estructuras de la escuela estén al servicio de la democracia para poder crear una cultura democrática.

“Los aspectos democráticos, más que plasmarse como en el currículum, tienen que reflejarse en todo el procedimiento de organización escolar para que todas las personas que intervienen en el proceso educativo (niños y niñas, familiares, profesorado, voluntariado, bedeles) se impregnen de valores y formas democráticas” (Villoslada, 2013).

Por lo tanto, dentro de toda la diversidad que puede ofrecer una comunidad educativa, estamos hablando de encontrar una guía común que nos oriente para crear una cultura y una escuela democrática (Apple y Beane, 1997). Como hemos mencionado, esto es posible a través de los valores democráticos que proyectan un tipo de sociedad que queremos crear. Aunque sirvan de marco común para no perder el rumbo en las decisiones o no seleccionar como válidas políticas y estructuras que favorecen la desigualdad, dejan libertad a la propia comunidad para generar una cultura democrática que les pertenece, tanto en cuanto es algo que han creado por ellos mismos y que, por condición material, les sirve para su contexto (Villoslada, 2013).

2.3.1. Valores fundamentales

Este fragmento del artículo “¿Puede ser considerada la pedagogía crítica como una teoría general de la educación?” creemos que ilustra muy bien uno de los grandes objetivos de las escuelas democráticas: **la transformación social**:

[...] dicha situación de no libertad y asimetría (diferencia de poder en la sociedad), puede ser revertida en la medida en que nos concientizamos de que si bien como individuos somos influidos por la sociedad, también podemos influir en la misma. Esto último es de particular importancia para los educadores porque vislumbra el proceso de enseñanza y aprendizaje como un proceso de indagación o construcción donde los alumnos se pueden volver capaces de no aceptar el mundo como algo dado, sino como uno en construcción, y pueden comprometerse con la generación de un mundo sin opresiones, divisiones o discriminaciones (Ramírez y Quintal, 2011: 119).

Como hemos explicado anteriormente, desde la pedagogía crítica o democrática se asume que existen relaciones de poder desiguales en nuestras sociedades que se materializan a través de las opresiones (a través de las instituciones como la familia, la escuela o el estado) por cuestión de clase social, género, raza, identidad sexual o clase socioeconómica, entre otras (Bartolomé et al., 1999). Por lo tanto, una escuela democrática se comprometerá con este cambio social, no solo dentro de la escuela sino también en el contexto que le rodea. Esto concibe un tipo de personas que se quiere educar (individuos comprometidos con su entorno social y no pasivos ante las relaciones de dominación-sumisión) y una sociedad a la que llegar (sin desigualdades sociales basadas en la opresión).

Para visualizar este escenario social donde se persigue el bien común y la justicia social es vital poner en relevancia la **libertad, la paz y la no-violencia**. Cuando alguien o un grupo de personas es sistemáticamente oprimido, es decir, se encuentra en una posición asimétrica (desfavorecida) de poder respecto a otras personas opresoras (favorecidas), no existe la libertad en tanto en cuanto no es posible que elijan unas condiciones de vida óptimas y dignas. Cuando se dan este tipo de relaciones y se ven privados los derechos humanos (vivienda, dignidad, libertad de expresión, equidad, etc.) es muy difícil establecer una cultura de paz (Islas, 2017). Por lo tanto, si imaginamos una

sociedad en la que no existen relaciones de dominación-sumisión, es necesario que la libertad y la cultura de paz, así como la no-violencia, sean valores que se pongan en alto.

Las escuelas democráticas tienen como objetivo, entre otros, integrar las diferentes perspectivas de la comunidad en un currículum abierto y los procesos estructurales de la escuela. Aquí es donde entra la libertad al establecer una democracia real donde las personas involucradas en los procesos educativos tengan voz y voto. La libertad de rechazar el currículum cerrado que viene “desde arriba” para incluir elementos que son importantes para la comunidad y que tienen relación con sus vidas. Y para que esto encuentre una relación armónica, es decir, haya un equilibrio que permita el funcionamiento de la escuela, es necesario una cultura de paz donde haya entendimiento mutuo.

Para alcanzar estos valores anteriormente descritos, que guían profundamente los pasos de una escuela democrática, es necesario elaborar una red de **cooperación y apoyo mutuo**. Esto es vital para establecer un entramado social que permita la construcción colectiva del conocimiento, así como de políticas y estructuras dentro de la escuela que se enfoquen hacia la transformación social y a la creación de una cultura democrática (McLaren, 2005). Desde un enfoque competitivo, las relaciones de poder y las dinámicas relacionales están marcadas por el individualismo, el cual entra en contradicción con una “forma de vida democrática”. Por otro lado, la creación y la gestión de las escuelas democráticas implica mucha autogestión y dificultades institucionales, por lo que el apoyo mutuo entre los profesionales y los miembros de la comunidad se hace indispensable para que el proyecto salga a delante.

La **esperanza** impulsa a las comunidades educativas críticas y democráticas a imaginar, y trabajar desde una perspectiva común, un proyecto educativo y pedagógico más amplio que trasciende a toda la sociedad y que exige tener un espíritu de transformación (Bartolomé et al., 1999). Como apunta Bartolomé, cuando los trabajadores culturales han trabajado la esperanza como un

elemento político y pedagógico, ha significado dar voz y voto a los grupos excluidos socialmente para terminar con las relaciones opresivas del poder hegemónico (Bartolomé et al., 1999). Por lo tanto, la esperanza dentro de la “forma de vida democrática” es vital: es el elemento articulador que garantiza que el resto de los valores han de ponerse en práctica porque merece la pena alcanzar el tipo de sociedad deseada, en la medida en la que las relaciones opresivas de poder desaparecen para dar paso a la libertad, la paz, la igualdad de oportunidades, el compromiso social y el apoyo mutuo. Para entender que la esperanza es clave en este proceso, es necesario darse cuenta de que los valores hegemónicos podrían casi definirse como los contravalores de los mencionados anteriormente. Esto da lugar a un paradigma donde luchar por crear y mantener una escuela democrática es algo que va contra corriente, algo que encuentra dificultades en la ley estatal, en los recursos educativos ofrecidos por el estado, en la presión por valorar la educación como algo productivista y en las dinámicas del libre mercado capitalista (Apple y Beane, 1997).

2.4. *Currículum democrático*

Un currículum democrático tiene como objetivo estructurar el conocimiento en base a preguntas relevantes que, diseñadas de manera conjunta entre profesor y alumnos, dan respuesta a cuestiones que nos interpelan directamente (Beane, 2005). Tal y como está planteado el currículum actual, el conocimiento está relegado a las diferentes áreas disciplinares (matemáticas, lengua y literatura, educación física, inglés, etc.), es decir, se entiende como algo separado que hay que abarcar de forma independiente, como asignaturas. Es una realidad que en las últimas décadas se ha cuestionado en el mundo académico esta forma de abordar el currículum, y métodos como el aprendizaje

basado en proyectos o la integración curricular a través de conexiones multidisciplinares han aparecido en la escena.

Estas conexiones entre las diferentes ramas del conocimiento pueden llegar a ser interesantes, aunque se pueden quedar vacías si no “aterrizan” en la realidad social de la escuela donde cobran vida ni en los temas de relevancia personal y social que los niños están viviendo. Antes se describía cómo la “forma de vida democrática” cobra sentido y forma a través de la experiencia de los propios valores democráticos y las estructuras que los generan. Podríamos encontrar un paralelismo para hablar del currículum, en la medida en la que es necesaria la experiencia para integrar el conocimiento (Beane, 2005). Cuando las experiencias que se generan en el aula son significativas, es decir, tienen un sentido para la particularidad de los individuos y su contexto social, el conocimiento se integra al tener una visión amplia de la idea que se trabaja (Badilla, 2009). Dewey adelantaba en su libro *Experiencia y Educación*:

“Casi todo el mundo ha tenido ocasión de rememorar sus años escolares y preguntarse qué se hizo de los conocimientos que se suponía que había adquirido durante aquellos años... pero eran unos conocimientos tan alejados cuando se adquirieron y, por consiguiente, tan desconectados del resto de las experiencias, que no se puede disponer de ellos en las condiciones actuales de la vida.” (Dewey, 2010, p. 48).

Esta es una realidad que sigue pasando hoy en día en las escuelas. Grandes grupos de interés, con mucho poder económico, siguen influyendo en generar una visión mercantilizada del conocimiento (Pecellín y Pérez Ortega, 2019). En las escuelas democráticas se pretende alejar esta forma de entenderlo, poniendo énfasis en una metodología activa, es decir, que busque encontrarse con las experiencias colectivas del alumnado en la escuela y en su comunidad, integrándolo en un enfoque curricular que tenga en cuenta los problemas sociales.

Todos los contenidos que se plantean, aunque parezcan tener un carácter neutro, tienen un enfoque ideológico, es decir, son producto de la ideología del grupo de personas o de la persona que lo plantea (Van Dijk, 2008). Según expone Teun A. Van Dijk:

“Si se asume que las ideologías se producen y se reproducen socialmente sobre todo mediante formas concretas en los textos, y en las interacciones comunicativas entre los actores sociales, en tanto que miembros grupales, parece plausible suponer que algunas estructuras semánticas del discurso funcionen de forma más efectiva que otras.” (Van Dijk, 2008, p. 203).

Cuando leemos el contenido que aparece en determinados libros de texto o el planteamiento contextual de un problema matemático, debemos de asumir que hay una intención comunicativa (aunque no sea explícita o consciente) que responde a una forma concreta de entender el mundo. La democracia persigue la libertad de pensamiento y la libre circulación de ideas, entre otras condiciones que se han mencionado anteriormente, y para esto es necesario tener la capacidad de ser críticos con la información que tenemos delante. Por este motivo cabe esperar que el currículum democrático enseñe a los alumnos a preguntarse quién escribió qué, por qué, a quién beneficia esa perspectiva, etc. (Apple y Beane, 1997). Las personas y profesionales que se dan cuenta de que el conocimiento es producido con unos intereses y una visión concreta, buscan romper con perpetuar la ideología dominante para poder abrir las miras al conocimiento desde muchos ángulos, como por ejemplo desde grupos de personas históricamente oprimidas (Apple y Beane, 1997).

El currículum debe tener en cuenta que la realidad que se vive día a día en la escuela y fuera de ella configura la mayor parte de las relaciones que los niños establecen, generando así una relación con lo externo, con la comunidad, con el objetivo de intervenir directamente en las cuestiones sociales que definen la vida diaria. Como menciona acertadamente Beane en el libro *Integración del Currículum*: “las preocupaciones personales y sociales son literalmente la “materia” que compone la vida, y probablemente sean los esquemas organizadores que ya utilizan los jóvenes en todo lo que se refiere al conocimiento y la experiencia” (Beane, 2005, p. 36). Por lo tanto, es necesario que en el currículum se traten asuntos personal y socialmente relevantes en la medida en la que influyen en nosotros, en nuestras condiciones de vida, en nuestras posibilidades de desarrollo individual y colectivo (como individuos y como sujetos políticos o ciudadanos).

A la hora de pensar sobre cómo plantearnos esos temas que interesan a los alumnos como colectivo y en función de su contexto social, comienza una relación más horizontal entre maestro-alumno que rompe con la autoridad dictatorial (Barba, 2005). Esto ocurre necesariamente por el hecho de intentar comprender las mentes de los estudiantes, al preguntarse cuáles son las cosas que rondan por su mente respecto a su familia, las relaciones con sus iguales, las relaciones con otros adultos, los conflictos, sobre su identidad, y un largo etcétera. La educación democrática tiene este interés como uno de sus ejes: los jóvenes también son las personas que van cada día a la escuela, y una escuela democrática se preocupa por escuchar sus preocupaciones y darles un papel central en el currículum, así como en las estructuras de la escuela que conforman la repartición del poder.

Al tiempo de pensar cómo debería ser el currículum de una escuela democrática, hay un punto de partida obvio, aunque a menudo olvidado: ¿qué significa eso de “democracia”? Citando a Robert Dahl, Romero (2018, p. 45) insiste en el siguiente principio básico: si el *demos* supone el reconocimiento sin exclusiones del conjunto de ciudadanos como políticamente iguales, de ahí se sigue que todos y todas debemos ser tratados constitucionalmente como si estuviésemos cualificados por igual para participar en el proceso de toma de decisiones políticas. Lo cual comporta varios requisitos cruciales. Entre ellos, que todas y todos deberíamos tener oportunidades equivalentes y efectivas para instruirnos sobre los problemas colectivos, sobre las políticas alternativas que cabe seguir ante esos problemas y sobre sus posibles consecuencias. Aunque ese tipo de “formación” no es, en absoluto, responsabilidad exclusiva de la escuela, una escuela democrática debería situar en el corazón de su currículum los problemas sociales relevantes y los asuntos públicos controvertidos, pues es a través de su análisis crítico y deliberativo, su examen riguroso, su discusión y debate de posibles cursos de acción como se desarrolla la “inteligencia cívica” de las personas.

Cierto es que muchos maestros y profesores recelan de tratar problemas y cuestiones conflictivas, pero, como decía Freire sobre el conflicto: “Huir de él (del conflicto) es ayudar a la preservación del status quo” (Freire, 2004, p. 28).

Creo que esto es de vital importancia a la hora de tener en cuenta que existen diferencias entre los diferentes individuos de una comunidad, tanto de pensamiento más amplio sobre el mundo como de concreciones concretas para la escuela. Si el debate no se genera, y no se genera un “conflicto”, es imposible poder generar nuevo pensamiento y conocimiento porque no hay una actitud interrogativa y crítica respecto a lo que ya existe o al planteamiento hegemónico.

Es muy interesante, si seguimos con Freire, la idea de “quien se está formando [...] al asumirse como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (Freire, 2004, p. 12). Como una escuela democrática, que mantiene un constante dialogo con la práctica educativa y el contexto social que la rodea, la asunción de esta idea abre muchos caminos. El conocimiento no es algo neutro, y siempre contiene una ideología de la persona o grupo de personas que ha creado e impulsado dicho conocimiento (Apple, 1991). Teniendo esto en cuenta, para impulsar una democracia que sea real y atienda a las preocupaciones e intereses de la comunidad, a la vez que sea crítica con su entorno y sus problemas sociales, es necesario un diálogo constante con ese “conocimiento inmutable” que proviene de los currículos centrales oficiales y de la ideología hegemónica. Esto deriva en la implicación de la toda la comunidad educativa en la construcción de nuevos significados sobre cómo ha de organizarse la escuela, qué ha de enseñarse, qué es importante, por qué, etcétera, a la vez que hay una interacción constante entre teoría y praxis: qué es lo que está funcionando, qué podemos cambiar, cómo se están cumpliendo los objetivos, cómo se están abordando los problemas sociales, si existe un espíritu realmente crítico hacia la comunidad... La concepción cerrada y de “verdad” del conocimiento se queda atrás para dar paso a una visión constructivista y crítica (Ramírez y Quintal, 2011), donde este se va construyendo en la medida en la que la comunidad crítica y democrática interacciona con “lo que realmente pasa”.

La construcción de este saber, del conocimiento, sobre los problemas sociales y asuntos públicos controvertidos es un proceso de producción colectiva de

significados. “Mientras la pedagogía tradicional se asienta en una concepción de la cognición como proceso individual, una pedagogía crítica debe enfatizar los procesos de participación en la producción colectiva de significado” (Coraggio citado en Ramírez y Quintal, 2011, p. 122). Coraggio plantea, con mucha precisión, una de las grandes dicotomías que se establecen en la educación: educar para el individualismo o educar para tener en cuenta el colectivo. Creo que este es un punto crucial a la hora de hablar de educación democrática, ya que plantea varias preguntas: ¿Qué tipo de sociedad genera cada enfoque, y cómo influye en las relaciones sociales? ¿Cómo entiende cada uno el conocimiento? ¿Qué valores pone en relevancia? ¿Se preocupa por los problemas sociales?

Farahmandpur, en esta línea, sostiene que la pedagogía crítica (es decir, democrática) no tiene como papel establecer dogmas o respuestas preestablecidas, sino que pretende generar una concientización respecto a los problemas sociales, políticos y económicos y, debido a esta, crear un sentido crítico que permita dar respuestas inteligentes y contextualizadas a dichos problemas (Farahmandpur, 2005). Sin embargo, ser crítico con las problemáticas sociales, el conocimiento o cualquier otro elemento, no es suficiente para poder generar un cambio. Es necesario que la escuela sea un espacio donde pueda ocurrir la emancipación y la transformación social, desde dentro y por la gente de la comunidad educativa que la ocupa, generando así una realidad donde las acciones pueden tener un efecto (McLaren, 2005). Por parte de los estudiantes, por ejemplo, puede concretarse de manera pedagógica en proyectos que generan un cambio directo en la dinámica de la escuela y que perdura, como el reciclaje, o proyectos autogestionados con la comunidad del barrio (donde los alumnos son creadores y protagonistas); así como en elementos estructurales como la distribución de aulas y su gestión, e incluso la economía (véase Apple y Beane, 1997).

2.5. *Ejemplos de escuelas democráticas: la escuela de Fratney y el colegio Palomeras Bajas.*

Hasta ahora hemos descrito, de manera general, cómo sería una escuela democrática, dentro de toda la amplitud que esto genera y la diversidad de cada escuela según su contexto. Por esta razón, nos parece necesario subrayar algunas experiencias de este tipo de escuelas en las que hay un gran compromiso por parte de los educadores, las familias y la comunidad. En particular, en este apartado nos fijaremos en dos ejemplos ilustrativos, a fin de analizar qué elementos democráticos poseen ambas escuelas. A través de un repaso a sus soluciones organizativo-estructurales y curriculares, trataremos de detectar su común denominador y, asimismo, sus diferencias.

Para el primer ejemplo tomaremos como referencia el libro de “Escuelas democráticas” de Michael W. Apple y James A. Beane, en el que se describen varias experiencias educativas calificadas como democráticas. En concreto, las ideas extraídas han sido escritas por Bob Peterson, maestro de 5º curso de la escuela de Fratney e impulsor de la misma.

La escuela de Fratney es una escuela ubicada en Milwaukee, Wisconsin, Estados Unidos. Se describe como “una escuela de artes de métodos globalizados de enseñanza de la lengua, multicultural, bilingüe en ambos sentidos [inglés y español], dirigida por un consejo que tiene su sede en el propio centro educativo” (Apple y Beane, 1997, p. 97). En su proyecto educativo, es decir, en las estructuras de la escuela así como en el currículo que se desarrolla con una idiosincrasia global, podemos encontrar las ideas democráticas que se han venido desarrollando durante el presente trabajo. Nuestro objetivo al presentar este proyecto es concretar cómo funciona una escuela democrática, por lo que no entraremos en detalle en cómo fue su creación, la cual es muy interesante debido a las incesantes luchas que han librado educadores profesionales y padres y madres contra la administración educativa.

Es importante remarcar que la escuela está compuesta por estudiantes de diferentes orígenes culturales y condiciones socioeconómicas, “de los cuales el 65% son hispanos, el 20% afroamericanos, 13% blancos, y el resto, asiáticos y americanos nativos” (Apple y Beane, 1997, p. 97). Este proyecto ha estado en funcionamiento durante muchos años y su programa es rico en matices y estrategias pedagógicas y democráticas. Sin embargo, sin pretender ser reduccionistas, no entraremos demasiado en detalles curriculares, sino que nos centraremos en acciones y políticas concretas en lo que concierne a la estructura más formal de la escuela.

Por otro lado, utilizaremos también el libro del Proyecto Atlántida “Las escuelas democráticas”, el cual recoge varias experiencias de escuelas democráticas en España. El Colegio Palomeras Bajas es un centro situado en el distrito municipal de Vallecas en Madrid, con una gran antigüedad, ya que comienza a funcionar en el año 1969 (J. García et al., 2007). Tal y como indican los autores del libro que describen el proyecto, ha sido un centro que ha pasado de ser un barracón con titularidad privada a lo que se conoce hoy en día, unas instalaciones perfectamente adecuadas para funcionar como un centro de Educación Primaria de titularidad pública. Es importante remarcar esto ya que la presión de los educadores, y sobre todo las familias del barrio, a lo largo de todos los años de vida de la escuela, ha permitido afianzar un Programa Educativo de Centro que aboga por la democracia, así como poder contar con todos los recursos para su desarrollo. El colegio comenzó contando, y todavía se mantiene como una realidad, con niños y niñas de muchas procedencias, una gran mayoría de las familias era inmigrante, así como con clases socioeconómicas muy dispares. Por otro lado, cabe mencionar que los planos de la escuela fueron diseñados conjuntamente por la administración pública y las familias de la escuela, es decir, hubo una implicación real y directa en la construcción física de lo que iba a ser el lugar de vida y aprendizaje de los niños y niñas del barrio.

Aunque teorizamos en este trabajo sobre qué es una escuela democrática y qué direcciones puede tomar, lo cual es muy necesario, cada escuela tiene una realidad según su contexto, las personas que lo forman y las necesidades de

cada comunidad. La escuela de Fratney y la escuela de Palomeras Bajas tienen concordancias, así como diferencias. Vamos a exponer los rasgos comunes que poseen, para posteriormente destacar sus diferencias. Por lo tanto, en su diversidad, hay elementos de carácter pedagógico y formal/estructural en los que estas dos escuelas se diferencian. Sin embargo, aunque en la forma sean diferentes, en la esencia persiguen los mismos valores y metas democráticas, lo cual es necesario subrayar para poder hacernos una idea general de cómo se concretan los diferentes elementos de una escuela democrática.

Lo primero que podemos encontrar en común de ambas escuelas es que las dos son **movimientos de base**. ¿Qué quiere decir esto? Las dos se formaron con el esfuerzo y una intención clara de toda la comunidad educativa, no solo por parte de los educadores profesionales. Las bases pedagógicas de querer aportar una educación diferente que abogase por lo público, por el barrio y por el espíritu crítico, están presentes desde el inicio de ambos proyectos y son impulsadas por toda la comunidad. En esta misma línea, en ambas experiencias se remarca la confrontación, y la cooperación, con la administración educativa, con la cual se han atravesado grandes desencuentros así como algún entendimiento.

La diversidad es un concepto que aparece varias veces en las dos experiencias educativas. Así como hemos explicado, este es un punto crucial para atender la democracia y educar en la libertad y la pluralidad. Ambas escuelas parten de un contexto multicultural, en el cual existe claramente una relación de dominancia (culturalmente hablando) de una parte de las familias: blancas, con clase socioeconómica alta y de tradición española/americana. Por otro lado, dejando de lado estos factores, la diversidad es algo que en los dos proyectos se reconoce como una fuente de riqueza y se entiende que la escuela debe de aportar los medios y recursos necesarios para acoger esa diversidad, y no intentar educar de manera uniforme a todos los niños y niñas.

En la escuela de Fratney es posible concretar dicha atención a través del programa bilingüe en ambos sentidos, el cual es uno de los componentes clave

de la escuela. Como hemos detallado antes, la población hispana asciende al 65% de los estudiantes, por lo que el español pasa a convertirse en un lenguaje que habla más de la mitad de la escuela. Con el objetivo de acoger la diversidad y apoyar a los grupos con menos voz para impulsar la democracia, desde Fratney se consideró obligatorio generar un programa bilingüe que hiciese coexistir la multiculturalidad de la comunidad. Aquí encontramos un gran elemento democrático. Por otro lado, son muy interesantes las experiencias generadas en Fratney a la hora de encontrar un currículum que represente también a la comunidad hispana, afroamericana y asiática. Dada la gran diversidad existente en la comunidad, por supuesto que se han generado debates y conflictos, los cuales derivaron en la creación de una comisión curricular para elaborar un borrador de un currículum multicultural y antirracista. Este grupo estaba formado por padres/madres y profesores de la escuela, los cuales se fueron reuniendo periódicamente durante un año. Al final del primer año se redactaron cuatro borradores, los cuales se han ido modificando año tras año en la búsqueda de un equilibrio cultural en las programaciones de Primaria. Sin embargo, lo más rico de todo este proceso es el diálogo mediante el cual las diferentes personas de la comunidad educativa (con orígenes culturales, estructuras mentales, creencias, etc. diferentes) encuentran puntos en común y llegan a comprenderse mutuamente, aunque a veces haya diferencias y estas se evidencien, lo cual no es negativo en sí mismo.

Como hemos explicado, aunque la concreción de las estructuras y programas pedagógicos sean diferentes en ambas escuelas (que fueran iguales sería imposible), las dos generan estructuras y llevan a cabo estrategias para atender la diversidad de una manera profunda. En el colegio de Palomeras Bajas se lleva a cabo la metodología del plan de trabajo. Los niños y niñas deciden cómo van trabajando los contenidos, organizando su propio ritmo semanalmente, desde 1º de Primaria hasta 3º, o quincenalmente, desde 4º hasta 6º. Esto permite que cada uno vaya gestionando su propio ritmo, con ayuda y asesoramiento de las maestras. Hay un gran entendimiento de la diversidad en esta forma de trabajar, en la medida en la que se asume que cada persona tiene unos intereses, unos ritmos y una forma de aprender

diferente. También viene al caso hablar de la asamblea que se celebra diariamente en las aulas de la escuela. Cada día, de manera formal y estructurada, se genera este espacio para hablar de la vida en la escuela, los posibles conflictos que suceden, para tomar acuerdos y responsabilidades conjuntas o, simplemente, para compartir tiempo juntos. Este espacio, que fácilmente puede relacionarse con un proceso democrático, favorece que cada persona de manera individual aporte su visión del mundo, se acogen las diferencias y se enriquece el grupo por ello. Es importante la visión de colectivo, es más, es lo que se intenta conseguir, pero al mismo tiempo se pone de relevancia las individualidades de cada persona.

En Fratney se habla de **responsabilidad**, y en Palomeras Bajas se habla de **autonomía**. Si nos acercamos un poco a cada concepto, rápidamente podemos darnos cuenta de que ambos radican en la capacidad de los individuos para poder gestionar su propio tiempo, algunas de sus necesidades, su aprendizaje y sus relaciones con los demás, todo ello en armonía con las demás personas siendo posible un equilibrio social. Estos son elementos necesarios, entre otros, para que una persona desarrolle un sentido crítico. Las dos escuelas asumen que es necesario poder gestionar la propia vida, empezar con este aprendizaje, para después tener las habilidades de criticar lo que está fuera, y dentro, en concordancia con unos valores democráticos.

Para ello se han adoptado ciertas políticas en Fratney para avanzar en la dirección de la responsabilidad y la cooperación. Contrataron a una especialista en autoestima para ayudar a los niños, que venían de contextos donde no se les daba ningún tipo de responsabilidad, a encargarse de ciertas responsabilidades que pueden asumir, como ir al baño por cuenta propia sin permiso u organizar ciertos trabajos sencillos (dependiendo de la edad). Por otro lado, se juntaron grupos de mayores con grupos de pequeños para que los primeros asumieran cierta responsabilidad sobre los segundos, en actividades concretas, lo cual funcionó en cierta medida para casos específicos, como excursiones exteriores. También es necesario mencionar los métodos pedagógicos utilizados en el aula que favorecen el aprendizaje cooperativo, como el agrupamiento por grupos, debates colectivos, investigaciones

conjuntas, etc., lo cual es algo que también se pone en práctica en el colegio de Palomeras Bajas. Por otro lado, en la escuela madrileña, el Plan de Trabajo que hemos explicado anteriormente, es un instrumento metodológico que impulsa de manera contundente la responsabilidad y la autonomía de los niños y niñas.

Desde Fratney se han impulsado proyectos como “una semana sin televisión”, en el que año tras año se han ido involucrando más familias y se han ido generando cambios permanentes en los hábitos relacionados con esta actividad. Una de las cosas más importantes de este proyecto es el diálogo formado durante todo el proceso, el cual genera concientización sobre las problemáticas sociales y fortalece las relaciones de la comunidad educativa. También se han hecho esfuerzos para analizar, por ejemplo, los anuncios de televisión y encontrar los sesgos raciales, de género y físicos que hay en las personas que aparecen en ellos. En el colegio de Palomeras Bajas no tenemos información sobre proyectos concretos que se hayan realizado con intención de fomentar el espíritu crítico.

Las **relaciones humanas** y la **convivencia** son elementos fundamentales para el desarrollo de la democracia. No es casualidad que tanto en Fratney como en Palomeras Bajas se hable de gestión de conflictos. La gestión de los conflictos es algo indispensable a la hora de vivir en colectivo, es decir, con otras personas en un entorno social, en la medida en la que este es inherente a las relaciones humanas. Por consiguiente, en ambos centros educativos se ha estructurado un “protocolo” de resolución de conflictos, entendiendo que la educación sobre las relaciones humanas es un punto clave de la democracia. En Fratney se ha desarrollado un programa de mediación entre iguales: los involucrados tratan el tema con otro niño/a como moderador, con el maestro como guía para defender en todo momento los valores y la forma de vida democrática. Los niños y niñas, previamente, han tratado este tema en clase y saben cómo abordar el conflicto de manera pacífica, o al menos la teoría, intentando encontrar puntos en común y hablando las diferencias. Obviamente esto es un aprendizaje, por lo que la figura del maestro sigue siendo muy importante. En Palomeras Bajas hay un protocolo más estructurado que pasa

por unos pasos a seguir durante la resolución, así como una comisión para los conflictos que no se resuelven con el protocolo anterior. Cabe destacar que las asambleas que tienen lugar en Palomeras Bajas, en el propio seno de cada clase, son potenciadoras de las relaciones humanas e, implícita y explícitamente, impulsan las relaciones afectivas, el acogimiento de la diversidad y la democracia.

La **acción/transformación social** es un elemento clave en las escuelas democráticas. Existen grandes diferencias sobre como esto se concreta en la práctica en las dos escuelas, de una manera más explícita en la escuela de Fratney. En relación con el currículum, allí se utilizan temas centrales de la escuela que se concretan posteriormente en cada aula, es decir, que van tomando una dirección u otra. Los temas están relacionados con la responsabilidad y la acción social, como por ejemplo: “Nos respetamos a nosotros mismos y al mundo” o “Cuando nos comunicamos, enviamos mensajes” (Apple y Beane, 1997, pp. 114 – 115). Las relaciones con la comunidad son de vital importancia a la hora de extender la vida de la escuela hacia fuera, pudiendo así influir en la sociedad y generar un cambio social. A continuación vienen algunos ejemplos de estas relaciones: trabajo conjunto con asociaciones medioambientales de la zona y programas radiofónicos, una iniciativa para construir un parque en la escuela de dominio público o un proyecto comunitario para cerrar una taberna cercana a la escuela que generaba suciedad y mal ambiente. En la escuela de Palomeras Bajas, lo que hemos podido observar, con la información que manejamos del libro *Las escuelas democráticas* del Proyecto Atlántida, es un gran compromiso con lo público y la autogestión, como se explica por medio de la cooperativa, que explicaremos más adelante. Creemos que esto es un gran elemento de cambio social en la medida en la que pone de relieve, en la práctica de la gestión de los recursos económicos, la cooperación y el asamblearismo.

Un elemento democrático que es único de la escuela de Fratney es el Comité de currículum. Es una comisión formada por maestros, padres y madres que se dedica, como hemos explicado anteriormente, a revisar el currículum anualmente e introducir cambios con el compromiso de que sea un currículum

multicultural y antirracista. En Palomeras Bajas no se trabaja el currículum directamente con las familias. Esto nos parece un elemento clave para poder dar un paso más hacia la democracia en las escuelas, más concretamente en la construcción colectiva del conocimiento.

La escuela de Palomeras Bajas también tiene un elemento que la escuela de Fratney no posee: la cooperativa. Todo el colegio funciona como una gran cooperativa en la que las familias, al igual que los profesionales del centro, trabajan para gestionar los fondos de la escuela. Esta gestión se hace desde la Comisión Económica, que coordina toda la compra de materiales y destina fondos para diferentes actividades. Al estar involucradas las familias, y gestionarse el dinero de una forma tan transparente, esto llega también a las aulas. En ellas hay unos responsables del material, rotativos, los cuales van apuntando cuáles son los materiales que se van utilizando y, entre todos, se va controlando su gasto. Si se necesitan materiales de los que no se dispone, estos responsables son los encargados de comunicarse con los maestros para obtenerlos, que a su vez se comunican con la Comisión Económica.

Toda esta estructura formal organizativa para gestionar los fondos, también podemos encontrarla en otras áreas. Antes hemos descrito la asamblea de clase en las aulas de la escuela de Palomeras Bajas. Por otro lado, cuentan con una Junta de Alumnos, la cual está formada por dos representantes de cada curso de Primaria, uno fijo y otro rotativo, y un maestro, prioritariamente que dé clases en diversos cursos. En esta Junta se toman decisiones y acuerdos que son comunicados por los representantes, posteriormente, a sus compañeros de clase en la asamblea. La asamblea de clase también se utiliza para trasladar problemas o peticiones a la Junta, sirviendo como un sistema de comunicación democrático basado en la representación. La Junta de Alumnos también sirve para comunicar peticiones a la Junta Permanente, la cual está formada por representantes de las familias de cada curso de Primaria y maestros del centro. Todo ello conforma una estructura formal de comunicación y gestión democrática de la escuela, de base, incluyendo a los niños y niñas, a los maestros y a las familias.

3. Objetivos

Tras revisar la revisión de la literatura sobre escuelas democráticas que hemos venido haciendo a lo largo del trabajo, y una vez detectadas algunas cuestiones cruciales que permiten atribuirles con propiedad esa condición de “democráticas”, se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- Unificar criterios que permitan evaluar los elementos democráticos que posee una escuela en particular, a través de una rúbrica de evaluación.

Objetivos específicos:

- Definir el concepto de “Escuela democrática”.
- Plantear y cuestionar la relevancia de los valores democráticos dentro de las escuelas.
- Hacer un repaso histórico de los orígenes de las escuelas democráticas.
- Analizar los elementos y los procesos que hacen a una escuela ser democrática.

4. Propuesta de una rúbrica para evaluar los elementos democráticos de una escuela.

4.1. Diseño de la rúbrica y justificación

A lo largo del presente trabajo hemos ido analizando y exponiendo los diferentes factores estructurales, organizativos y curriculares que hacen que una escuela sea democrática. Evidentemente, y como también hemos mencionado, hay tantas formas de organizar una escuela democrática como escuelas pueda haber en el mundo, ya que gran parte de su esencia tiene que ver con adecuarse al contexto del que surgen. Sin embargo, hay varios elementos que enfocan la educación y los valores que se transmiten en la escuela hacia transformar el entorno, educar ciudadanos críticos o atender a la diversidad del ser humano de manera real y efectiva, entre otras cosas.

Queremos que la democracia pueda extenderse hacia muchas escuelas para que, irremediablemente, pueda extenderse hacia el resto de la sociedad. Para ello hemos elaborado una rúbrica de evaluación, a través de la construcción de varios ítems de acuerdo con los factores anteriormente mencionados, que permite identificar en qué áreas hace falta pensar y trabajar para acercar más la democracia a una escuela en concreto. Para elaborar estos ítems, hemos cinco grandes categorías referidas a: 1) currículum democrático, 2) interacción con el contexto comunitario, 3) participación de la comunidad educativa, 4) valores democráticos y 5) acogimiento de la diversidad e igualdad de oportunidades. Estas categorías radican en los elementos que hemos ido destacando y articulando a lo largo del marco teórico, unificando unos criterios que siguen las escuelas democráticas en diferentes experiencias analizadas y en la revisión de la literatura científica.

Más adelante hablaremos de las limitaciones que hay en este tipo de evaluación para una institución tan compleja como es una escuela, al mismo

tiempo asumiendo la complejidad de determinar a través de este tipo de instrumento los elementos democráticos de la misma. Sin embargo, y teniendo en cuenta estas limitaciones, creemos que esta rúbrica puede servir como un elemento que abra el diálogo y genere un estímulo para establecer nuevas metas en la escuela en pro de la democracia.

Sí que es cierto que en la literatura académica se suele definir la rúbrica como “un instrumento [de evaluación] que especifica el desempeño general esperado y los diversos niveles de competencia a los que los aprendices pueden llegar en el desarrollo de una habilidad dada” (Picón, 2013). En este caso no se aplica a aprendices, sino a una escuela, y no es concretamente una habilidad, sino el análisis de estructuras, tipos de organización, valores y elementos pedagógicos y curriculares democráticos. Sin embargo, creemos que la estructura de la rúbrica puede arrojar luz, de manera sencilla y eficaz, sobre el trabajo de un grupo concreto de docentes y familias, dentro de una escuela, midiendo cómo está de encaminado hacia la democracia.

A continuación mostramos un esquema en el que se agrupan por colores las diferentes categorías, así como los *items* que se derivan de cada una:

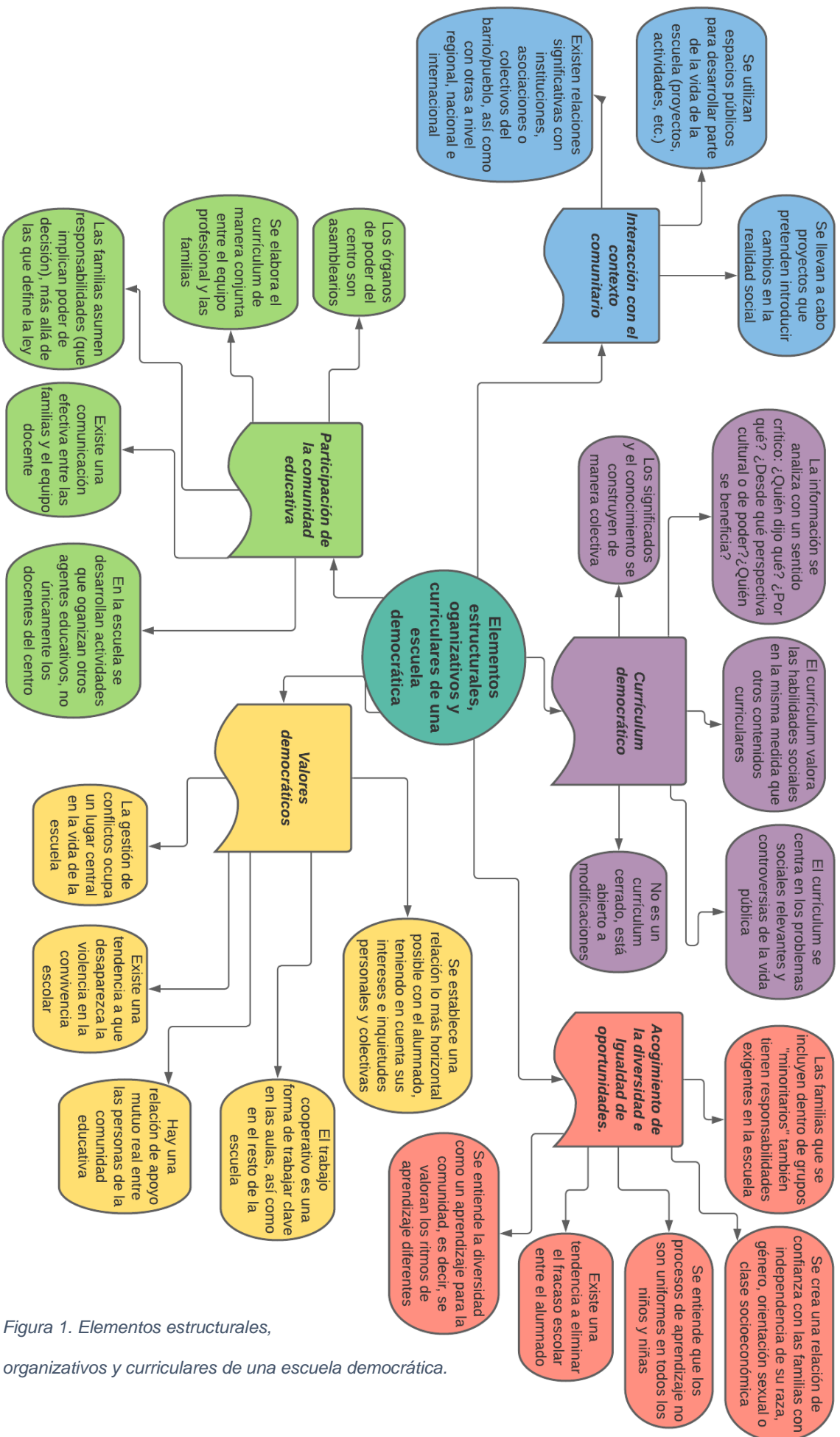


Figura 1. Elementos estructurales, organizativos y curriculares de una escuela democrática.

La rúbrica está compuesta por dos columnas principales: los ítems y las opciones de respuesta, las cuales van desde la 1 (nada) hasta la 5 (completamente). En la parte inferior se describe con detalle cómo se mide cada respuesta. Cabe destacar que esta rúbrica está diseñada para ser utilizada por docentes profesionales de una escuela, en la cual están implicados de manera colectiva.

Elementos estructurales, organizativos y curriculares de una escuela democrática					
Ítems	Opciones de respuesta*				
	1	2	3	4	5
VALORES DEMOCRÁTICOS					
Se establece una relación lo más horizontal posible con el alumnado, teniendo en cuenta sus intereses e inquietudes personales y colectivas					
El trabajo cooperativo es una forma de trabajar clave en las aulas, así como en el resto de la escuela					
Hay una relación de apoyo mutuo real entre las personas de la comunidad educativa					
Existe una tendencia a que desaparezca la violencia en la convivencia escolar					
La gestión de conflictos ocupa un lugar central en la vida de la escuela					
PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA					

En la escuela se desarrollan actividades que organizan otros agentes educativos, no únicamente los docentes del centro					
Existe una comunicación efectiva entre las familias y el equipo docente					
Las familias asumen responsabilidades (que implican poder de decisión), más allá de las que define la ley					
Se elabora el currículum de manera conjunta entre el equipo profesional y las familias					
Los órganos de poder del centro son asamblearios					
INTERACCIÓN CON EL CONTEXTO COMUNITARIO					
Se utilizan espacios públicos para desarrollar parte de la vida de la escuela (proyectos, actividades, etc.)					
Existen relaciones significativas con instituciones, asociaciones o colectivos del barrio/pueblo, así como con otras a nivel regional, nacional e internacional					
Se llevan a cabo proyectos que pretenden introducir cambios en la realidad social					
CURRÍCULUM DEMOCRÁTICO					
Los significados y el conocimiento se construyen de manera colectiva					
La información se analiza con un sentido crítico: ¿Quién dijo qué? ¿Por qué? ¿Desde qué					

perspectiva cultural o de poder? ¿Quién se beneficia?					
El currículum valora las habilidades sociales en la misma medida que otros contenidos curriculares					
El currículum se centra en los problemas sociales relevantes y controversias de la vida pública					
No es un currículum cerrado, está abierto a modificaciones					
ACOGIMIENTO DE LA DIVERSIDAD E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES					
Las familias que se incluyen dentro de grupos "minoritarios" también tienen responsabilidades exigentes en la escuela					
Se crea una relación de confianza con las familias con independencia de su raza, género, orientación sexual o clase socioeconómica					
Se entiende que los procesos de aprendizaje no son uniformes en todos los niños y niñas					
Existe una tendencia a eliminar el fracaso escolar entre el alumnado					
Se entiende la diversidad como un aprendizaje para la comunidad, es decir, se valoran los ritmos de aprendizaje diferentes					
<p>*Las opciones de respuesta se describen:</p> <p>1. Nada</p> <p>2. Poco</p> <p>3. Medio</p> <p>4. Bastante</p> <p>5. Completamente</p>					

4.2. *Limitaciones de la propuesta*

Los procesos que tienen lugar en una escuela son muy complejos, en la medida en la que son influidos por los diferentes agentes de la comunidad educativa, así como por el contexto que la enmarca. Teniendo esto en cuenta, para poder hacernos una idea de cómo funciona una escuela, es necesaria una evaluación exhaustiva, desde dentro y desde fuera, de todos sus elementos, procesos, estructuras, currículum y pedagogía. A la hora de utilizar la rúbrica para evaluar cuántos elementos democráticos posee una escuela en concreto, se haría necesaria una evaluación cualitativa en la que podamos obtener la visión de los docentes, pero también del personal administrativo, las familias, los niños y niñas y otras personas que forman parte de esta. Por lo tanto, la información que nos aporta la rúbrica es muy limitada tanto en cuanto está dirigida únicamente a los docentes de la escuela, al mismo tiempo que, ineludiblemente, deja fuera de la evaluación cuestiones que deben ser evaluadas de manera cualitativa.

Por otro lado, es necesario mencionar que los ítems que aparecen en la rúbrica no son 100% objetivos. Por ejemplo, cuando decimos “existe una comunicación efectiva entre las familias y el equipo docente”, diferentes maestros pueden dar respuestas dispares analizando la misma escuela. Esto genera una subjetividad que hace más difícil la evaluación a través de este instrumento, aunque creemos que puede ser también una herramienta que genere debate y discusión, lo cual calificamos como algo positivo y democrático.

Cuando se elabora un instrumento de evaluación, este ha de ser probado y medido en diferentes ocasiones para poder determinar su grado de validez. Esta propuesta de rúbrica se queda a las puertas de este paso, es decir, todavía no ha sido probada. Con esto queremos remarcar que, aunque tiene potencial para poder servir de ayuda y de guía en una escuela, es necesario tener presentes otros métodos de evaluación para determinar el grado de democracia de la escuela.

Las variables que se están midiendo no son las únicas que describen una escuela como democrática, debido a la amplitud del tema y la peculiaridad de cada contexto. Cuando hemos elaborado el marco teórico, hemos tenido en cuenta ciertas experiencias y ciertos autores para esbozar los elementos que conforman las escuelas democráticas. Sin embargo, no hay que tomar esto como una definición cerrada y, por lo tanto, pensar que los elementos que aparecen en esta rúbrica son los únicos que acercan la democracia a las escuelas.

5. Conclusiones

Como hemos dicho al principio del presente trabajo, la democracia es un concepto ambiguo. Se hace necesario poder entender la democracia no solo como un sistema de gobierno, sino como la implicación política de los ciudadanos, de manera equitativa y con igualdad de oportunidades, en las problemáticas y cuestiones sociales que nos afectan como colectivo social. Después de abordar teóricamente qué son las escuelas democráticas y cuáles son sus elementos, afirmamos rotundamente que es necesario que la democracia llegue a todas las escuelas, a todos los rincones, para poder ir construyendo sociedades más justas que no hagan prevalecer dinámicas opresivas respecto a la clase socioeconómica, raza, género, orientación sexual y otras características personales y colectivas. Para esto es necesario la implicación de personas comprometidas que quieran buscar otra manera de hacer las cosas, incluso si, eventualmente, entrase en contradicción con las directrices educativas estatales o con las recomendaciones europeas y de otros organismos internacionales.

Hemos podido observar, en los ejemplos de escuelas democráticas abordadas en este trabajo, que las cuestiones organizativas y estructurales están más desarrolladas que el trabajo de un currículum genuinamente democrático. La manera convencional de entender el conocimiento y las asignaturas escolares parece todavía pesar en la cultura profesional de los docentes. Por esta razón se dibuja un camino de cara a diseñar, de manera conjunta, un currículum que tenga en cuenta la producción colectiva del conocimiento, al mismo tiempo que integre las problemáticas sociales en un sentido amplio.

Por lo tanto, es indispensable la formación y el aprendizaje de los docentes que quieran embarcarse en este objetivo, así como el de las familias y otros agentes de la comunidad educativa. Tratando de llegar a esta meta, hemos elaborado esta rúbrica para unificar criterios sobre las escuelas democráticas,

algo que creemos útil para poder motivar, impulsar y guiar a equipos de personas alrededor de mundo que tengan entre manos esta tarea tan fundamental, acercar la democracia a las escuelas y de ahí, indudablemente, expandirla hacia el resto de la sociedad.

6. Bibliografía

- Apple, M. W. (1991). *Ideología y currículo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Apple, M. W. (2006). Educación, política y transformación social. *Opciones Pedagógicas*, 5 (32-33), 54-80.
- Apple, M. W. y Beane, J. A. (comps.) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Badilla, E. (2009). Diseño curricular: de la integración a la complejidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (2), 1-13.
- Barba, J. (2009). Redefiniendo la autoridad en el aula. Posibilidades para una educación democrática. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (15), 41-44.
- Bartolomé, M., Cabrera, F., Espín, J. V., Marín, M. Á., & Rodríguez, M. (1999). Diversidad y multiculturalidad. *Revista de investigación educativa*, 17(2), 277-319.
- Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata.
- Broncano, A. (2003). Pragmatismo y psicología cultural en las escuelas democráticas y las comunidades de aprendizaje. *Con-Ciencia Social*, (7), 142-146.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Farahmandpur, R. (2005). "Prólogo a la cuarta edición", en P. McLaren, *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.

- Feito, R. (2009). Escuelas democráticas. *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(1), 17-33.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- García Gómez, R. J. y Feito, R. (coords.) (2007). *Las escuelas democráticas. Redes educativas para la construcción de ciudadanía*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- Gatica-Lara, F. y Uribarren-Berrueta, T. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en educación médica*, 2(5), 61-65.
- Girado-Sierra, J. D. (2020). John Dewey y el rescate de la individualidad como nota constitutiva de la forma de vida democrática. *Revista de Filosofía*, 45(2), 413. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5209/resf.62333>
- Grupo Gea-Clío (comp.) (2005). *Espacio público educativo y enseñanza de las ciencias sociales*. Valencia: Nau Llibres.
- Islas Colín, A. (2017). Libertad de expresión y cultura de paz. *Pensamiento Americano*, 10 (19), 43-54. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.21803%2Fpenamer.10.19.463>
- Martínez García, J. S. (2007). Fracaso escolar, clase social y política educativa. *Viejo Topo*, 238, 44-49.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI
- Pecellín, A. y Pérez Ortega, M. I. (2019). *Análisis de la LOMCE como ley neoliberal y reflexión desde la pedagogía crítica* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Cantabria, Santander, España.
- Picón Jácome, É. (2013). La rúbrica y la justicia en la evaluación. *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*, 18(3), 79-94.

- Ramírez-Romero, J. L., & Quintal-García, N. A. (2011). ¿Puede ser considerada la pedagogía crítica como una teoría general de la educación? *Revista Iberoamericana de educación superior*, 2(5), 114-125.
- Romero, J. (2018). Lo que no suele discutirse en el debate sobre las Humanidades y la educación democrática. En B. Tosar, A. Santisteban y J. Pagès (eds.), *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global* (pp. 33-54). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Van Dijk, T. (2008). Semántica del discurso e ideología. *Discurso y Sociedad*, 2(1), 201-261.
- Villoslada, M. V. (2013). Relaciones conflictivas: pedagogías críticas y currículum. *Praxis y Saber*, 4(8), 15-39.
- Whitty, G., Power, S. y Halpin, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid: Morata.